DOCUMENT RESUME

ED 028 669 FL 001 082

By-Wajskop-Hianne, M.; Renkin, A.

Semi-programmation et controle psycho-pedagogique (Semi-Programation and Psycho-Pedagogical Control).

Pub Date Feb 68

Note-24p.

Journal Cit-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching; v6 n1 p63-86 February 1968

EDRS Price MF-$0.25 HC-$1.30

Descriptors-*Audiolingual Methods, Audiolingual Skills, College Language Programs, *Comparative Analysis, French, Language Instruction, Language Patterns, *Language Research, Linguistic Theory, Memorizing, Morphology (Languages), *Pattern Drills (Language), Phonetics, Programed Units, *Role Perception, Syntax, Teaching

With the immediate aim of reinforcing the productive and receptive control of ordinary spoken language, experiments were undertaken using two methods of teaching French to university students with some knowledge of the written language. The first of the two groups involved in the experiment completed a 240-hour course consisting primarily of dialog repetition. The 200-hour course attended by the second group included, in addition to the dialog repetition, much partially programed morpho-syntactic pattern drill in the language laboratory. Programing considerations were the phonetic features (particularly of the Sandhi phenomena) that are the main sources of error in decoding spoken French. The series of tests administered at the beginning and end of the courses indicated that both groups had achieved the same degree of improvement. However, the fact that the second group had accomplished the improved level with 40 fewer hours showed that dialog repetition, used in conjunction with pattern drills, was the more effective method. (JH)

ED028669

From: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Volume VI, Number 1, February 1968.

SEMI-PROGRAMMATION et CONTROLE PSYCHO-PEDAGOGIQUE

M. Wajskop-Hianne et A. Renkin

Two methods of teaching French to university students with some knowledge of the written language were tested. The immediate aim was to reinforce productive and receptive control of the ordinary spoken language.

The students were divided into two groups. Group I completed a course of 240 hours: most of the work done in the language laboratory consisted of dialogue repetition. The course attended by group II consisted of only 200 hours but included much morpho-syntactic pattern drill in the language laboratory in addition to dialogue repetition. Pattern drills were partially programmed and were graded according to difficulty. Programming took due account of phonetic features, particularly of Sandhi phenomena, such as liaisons, *enchainements*, dropping of mute *e*, these being a main source of error in decoding spoken French.

The performance of both groups was ascertained by the same series of tests at the beginning and end of the courses. Both groups had improved by almost the same extent, notwithstanding that group II's course was 40 hours shorter than group I's. The test showed, therefore, that dialogue repetition used in conjunction with pattern drills yields better results than when employed alone.

Der Artikel beschreibt einen Unterrichtsversuch, bei dem an zwei Studentengruppen, die bereits über eine gewisse Kenntnis des geschriebenen Französisch verfügen, zwei unterschiedliche Methoden zur Vervollkommnung ihrer Französischkenntnisse ausprobiert werden. Lernziel ist eine möglichst weitgehende Kommunikationsfähigkeit im Medium des gesprochenen Französisch.

Gruppe I absolviert einen Kursus von 240 Stunden. Der größte Teil der Sprachlaborübungen bestand aus Dialogen zum Nachsprechen. Der Kursus der Gruppe II umfaßt nur 200 Stunden. Dabei werden neben Dialogwiederholungen vor allem morpho-syntaktische Strukturmusterübungen *(pattern drills)* im Sprachlabor durchgeführt. Diese Übungen sind zum Teil programmiert, so daß das Erlernen morpho-syntaktischer Strukturen nach Schwierigkeitsgraden gestaffelt vor sich geht. Bei dieser Teilprogrammierung wird auch in angemessener Weise phonetischen Erscheinungen Rechnung getragen, insbesondere den Sandhi-Phänomenen (Bindung, Verschleifung, Ausfall des stummen -e, etc.), die sich beim Entschlüsseln gesprochener Sätze als Hauptfehlerquellen erwiesen haben.

Die Kenntnisse der beiden Testgruppen wurden zu Beginn und am Ende des Kurses mit derselben Testserie überprüft. Dabei ergab sich, daß der Leistungszuwachs bei beiden Gruppen nahezu gleich groß war, obwohl die Kursusdauer der Gruppe II um 40 Stunden geringer war als die der Gruppe I. Daraus ist ersichtlich, daß das Wiederholen von Dialogen allein nicht zum optimalen Lernerfolg führt, sondern durch Strukturmusterübungen ergänzt werden muß.

FL 001 082

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

INTRODUCTION

Parmi les étudiants étrangers désireux d'entreprendre ou de parachever des études universitaires, la majorité a déjà bénéficié d'un enseignement traditionnel de français. Cette population se caractérise par une certaine compréhension de la langue écrite, mais la compréhension auditive et la possibilité de s'exprimer oralement ou par écrit lui fait défaut dans une très large mesure.

L'analyse des besoins linguistiques de ces 'faux débutants' oblige cependant à envisager, comme but final de l'apprentissage, une connaissance pratique du français sous les 4 aspects: compréhension et expression orales et écrites.

Compte tenu de leurs connaissances, il convient donc de renforcer par priorité la compréhension et l'expression orales de ces étudiants au niveau de la langue usuelle, puis, compte tenu de leur motivation, d'orienter le plus rapidement possible les acquisitions lexicales à la fois vers le vocabulaire de relation de la langue scientifique, et vers le vocabulaire technique des spécialités [1]). C'est pourquoi, dans la première étape, celle du 'recyclage à l'oral' nous avons décidé de faire pratiquer, en laboratoire et à un rythme intensif, les structures morpho-syntaxiques fondamentales sur la base d'un vocabulaire largement accessible.

Dans cet article, nous nous proposons de décrire les techniques adoptées et de comparer les résultats de deux groupes d'étudiants: ceux qui ont utilisé exclusivement le laboratoire dans sa fonction passive de répétiteur de dialogues (cours de 240 h.) et ceux qui ont bénéficié d'exercices morpho-syntaxiques de laboratoire mais avec un nombre réduit de dialogues (cours de 200 h.)

I° -PARTIE: ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE.

Comme l'a mis en évidence J. Dubois [2]), le message parlé ne correspond pas au message graphique, des deux, le plus nettement familier aux étudiants. Le texte apparaît, en effet, comme une suite de

---

[1]) "... la différence entre la langue usuelle et la langue de spécialité ne porte par sur la syntaxe, mais (.....) sur le vocabulaire ..." M. Phal "Langue scientifique et analyse linguistique" in: *L'initiation des étudiants et chercheurs étrangers à la langue scientifique et techniques* – Paris 1966 – Ministère de l'Education Nationale – Crédif p. 28.

[2]) J. Dubois, *Grammaire structurale du français* Paris, Larousse, 1964, p. 16.

segments et de phrases nettement démarqués grâce au blanc graphique et à la ponctuation, alors que dans la langue parlée, ces démarcations peuvent soit se dissoudre, soit être réalisées grâce à des éléments suprasegmentaux. D'autre part, une comparaison des marques dans les deux systèmes de codage fait apparaître la dissymétrie de leur distribution et la redondance en faveur du message écrit. Enfin, "la correspondance multigraphe des éléments phonétiques"[2]) crée un effet de masque sur la forme sonore. Ajoutons encore que le lecteur est libre de déchiffrer au rythme qui lui convient, mais que l'auditeur est contraint de suivre celui du locuteur.

Pour orienter l'étude de la langue sous sa forme orale, il faudra donc sensibiliser les étudiants:

a) aux marques formelles sonores qui permettent d'établir des rapports exacts entre constituants;
b) aux prosodèmes qui interviennent comme éléments de structuration au niveau de la phrase;
c) aux phénomènes de sandhi qui noient la limite des segments;
d) aux chutes d' 'e' caduc qui modifient l'aspect sonore des unités.

Pour réaliser l'apprentissage de la langue orale, on recourt habituellement à des dialogues enregistrés accompagnés ou non de films fixes. Ces dialogues sont le plus souvent attrayants et permettent de présenter la forme sonore 'en situation'. Notons toutefois qu'ils sont amenés à sacrifier au réalisme l'aspect progressif de l'apprentissage; par exemple, ils ne peuvent, sous peine d'alourdissement, introduire tous les aspects des mécanismes grammaticaux qui les sous-tendent, pas plus qu'il ne leur est possible – grâce au choix d'un environnement phonétique adéquat – de faire apparaître les diverses réalisations des variables.

Par ailleurs, la matière mise en jeu semble trop riche et les professeurs ont souvent l'impression de ne pouvoir assurer une assimilation satisfaisante des structures fondamentales.

Notre expérience nous a appris à ne plus accorder une confiance trop aveugle aux vertus des seuls dialogues et aux exercices oraux auxquels ils se prêtent en classe. Aussi, essayons-nous d'assurer une meilleure fixation des automatismes au moyen d'exercices de laboratoire qui assurent des manipulations orales intensives. Nous renforçons depuis peu ces exercices par des tableaux de structures,

des transcriptions phonétiques et des exercices écrits. Nous tirons donc profit de l'apport respectif quoique partiel des deux principaux courants dont s'inspire l'enseignement des langues: l'*audio-lingual habit theory* qui par le recours aux dialogues et aux exercices structuraux met l'accent sur l'apprentissage oral et l'automatisation inconsciente des mécanismes sans référence à la langue maternelle, et la *cognitive-code learning theory* basée sur la traduction, l'analyse des contrastes, l'apprentissage conscient des règles et le support graphique. Les poids relatifs que nous attribuons aux contributions des deux courants sont tels cependant, que priorité reste accordée à l'expression orale. Dans la pratique, la combinaison des emprunts faits aux deux théories s'est révélée fructueuse. Elle nous permet, d'une part, d'établir les relations indispensables entre les codes oral et écrit, d'autre part, de minimiser les réactions d'inhibition ou même d'agressivité de certains étudiants qui réclament le secours d'une 'mémoire'. Au demeurant, comme l'a fait remarquer J. B. Carroll [3]) à propos des expériences de George A. C. Scherer et M. Wertheimer [4]), il est à peu près impossible de contrôler la technique dont l'étudiant lui-même usera à un moment donné pour acquérir tel ou tel mécanisme. Il nous a donc semblé préférable, plutôt que d'essayer d'imposer un seul type d'apprentissage, de fournir, lors de phases déterminées, l'occasion de recourir à la réflexion ou à la pratique orale.

1º - *DESCRIPTION DES EXERCICES MORPHO-SYNTAXIQUES*

Les exercices de laboratoire réalisés à l'Institut se présentent sous forme de séries. Chaque série porte sur un mécanisme morpho-syntaxique de base, c'est-à-dire, présentant un taux élevé de fréquence et de régularité. Les séries sont semi-programmées, c'est-à-dire qu'elles suivent une progression dans laquelle un syntagme choisi comme point de départ génère progressivement des structures plus complexes grâce au recours à divers types d'exercices, classiques au demeurant

---

[3]) J. B. Caroll, "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages". *The Modern Language Journal*, 49 (1965), 273–281.

[4]) George A. C. Scherer and Michael Wertheimer, *A Psychological Experiment in Foreign Language Teaching*. New York – Mc Graw-Hill Inc., 1964.

(substitution – corrélation – réponses, etc ...)[5]) mais, ni sur le plan du lexique, ni sur celui de la morphologie, ils ne prétendent naturellement enseigner la valeur sémantique des éléments.

Le champ dans lequel le mécanisme est envisagé est très nettement délimité.

Exemples de séries:

a) le présent des verbes à un radical et à consonne initiale dans la phrase énonciative positive.

b) 'en' substitut du nom

(1) déterminé par l'indéfini numéral

(2) complément d'un verbe

(a) non prépositionnel

(b) à consonne initiale

dans les phrases énonciatives et interrogatives (sans inversion) positives.

Cette limitation de la matière permet de constituer des unités de travail d'une durée moyenne de 15 minutes.

Chaque série se décompose en séquences. La séquence soulève un problème particulier à l'intérieur du cadre syntaxique préétabli pour la série. Dans l'exemple b) cité plus haut, le traitement de 'en' réalisant une liaison en [z] avec la préconsonne latente constitue une séquence.

La séquence peut être fractionnée en plusieurs étapes ou se confondre avec l'étape. Cette dernière correspond à une subdivision pédagogique et varie suivant le groupe auquel on s'adresse et l'agencement du programme. Leur dimension – comme le note P. Oleron[6])– est fonction de la quantité d'information et des redondances qu'elles contiennent. Pour reprendre notre exemple: 'en' présentant la réalisation [zã] pourrait se traiter en une ou trois étapes suivant le degré de familiarisation des étudiants avec le problème des liaisons en général.

---

[5]) Le seul type que nous n'ayons pas exploité, est celui de la simple répétition qui, comme le confirme Mc Kinnon, cité par J. B. Carroll, n'est pas désirable pour l'apprentissage des structures grammaticales.
J. B. Carroll – "Research in Foreign Language Teaching: The Last Five Years" in: *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Reports of the Working Committees 1966,* 12–42.

[6]) P. Oleron – "L'enseignement programmé" in: *L'année psychologique,* 65 (1965) p. 103.

Séquence: [zã]
dans un exercice de transformation, par exemple:

en une étape

1. S. Nous cherchons des cigarettes.
   R. Nous en cherchons.

2. S. Vous prenez deux sucres?
   R. Vous en prenez deux?

3. S. Ils connaissent une Américaine.
   R. Ils en connaissent une.

4. S. .....
   R. .....

en trois étapes

a) *'nous'* + *'en'*
   1. S. Nous cherchons des cigarettes.
      R. Nous en cherchons.
   2. .....

b) *'vous'* + *'en'*
   1. S. Vous prenez deux sucres?
      R. Vous en prenez deux?
   2. .....

c) *'ils'* / *'elles'* + *'en'*
   1. S. Ils connaissent une Américaine.
      R. Ils en connaissent une.
   2. .....

Chaque étape comprend de 7 à 12 articles.

Avant d'aborder une nouvelle séquence, un exercice portant sur l'ensemble des séquences antérieures est prévu, non pour l'efficacité reconnue à la revision en tant que telle[7]), mais parce qu'elle impose à l'étudiant de donner ses réponses en fonction d'un nombre croissant de 'marques'.

D'autre part, comme il peut toujours comparer sa réponse avec le renforcement, l'étudiant a la faculté de juger de sa performance. Le dépouillement systématique des réponses d'un échantillon d'élèves nous permet par ailleurs – pour autant que la population dont il est issu soit bien définie quant à son origine linguistique et à son niveau de connaissance – de retoucher la progression établie selon une méthode 'essayiste' à l'origine, jusqu'à lui faire atteindre son efficacité optimale.

Le vocabulaire qui sert de support aux exercices est sélectionné parmi les termes de forte fréquence et de large répartition[8]); ceci,

---

[7]) Cf. Oleron (op. cit. pp. 106–107): les recherches de Reynolds et Glaser (1962) n'ont révélé aucun effet favorable de la revision dans un cours programmé.

[8]) Il a été retenu sur la base de *l'Elaboration du Français Fondamental* par G. Gougenheim, P. Rivenc, R. Michéa et A. Sauvageot – Paris, Didier 1964.

indépendamment de l'ordre d'apparition suivant lequel ils sont utilisés dans tout manuel particulier. De même, les articles sont construits sans référence au contexte situationnel d'un manuel. Les constituants sont puisés parmi les éléments de plus forte fréquence dans les classes syntagmatiques qui intéressent tel niveau de la progression. Pour obvier au manque de références situationnelles, les termes sont, dans ces phrases isolées, présentés dans des combinaisons très habituelles d'occurences. Le vocabulaire ne doit créer aucun problème, c'est pourquoi chaque série d'exercices est accompagnée d'une liste de mots à laquelle le professeur peut se référer pour ajuster éventuellement les connaissances de ses étudiants.

La première série fait intervenir une quarantaine de termes – nombre relativement élevé – mais que les étudiants maîtrisent sans difficulté; ils n'abordent en effet les exercices qu'après 20 à 30 h. de cours, lorsqu'ils sont familiarisés avec l'aspect sonore du français et ont amassé les matériaux nécessaires à l'élaboration de synthèses grammaticales. L'apport lexical diminue progressivement: dans la cinquième série, le nombre de mots nouveaux se réduit à une dizaine.

2º - *TECHNIQUE D'UTILISATION DES EXERCICES*

Nous considérons, comme R. L. Politzer [9]), que l'utilisation du laboratoire donne les meilleurs résultats lorsqu'il fonctionne indépendamment de la classe et que les tâches qui lui sont attribuées sont bien distinctes.

Sauf en ce qui concerne la première série pour laquelle les exemples de chaque étape sont présentés en classe, le professeur ne fait jamais écouter la bande d'exercices. Il utilise journellement les techniques de substitution, de corrélation, etc. ... pendant son cours et les étudiants ne sont pas surpris de retrouver de telles consignes au laboratoire. Maintenir en éveil la curiosité suscitée par un nouvel exercice et permettre aux étudiants de s'adapter aux diverses étapes d'une progression nous semble développer une attitude plus active que celle consistant à répéter une matière déjà travaillée en classe. De plus, ces conditions de travail permettent seules de contrôler valablement la progression.

---

[9]) R. L. Politzer – *Teaching French.* New York, Blaisdell Publishing Cy 1965, p. 47.

Les cours se donnent à raison de quatre heures par jour; ils comprennent deux séances de laboratoire d'environ et au maximum 45 minutes. Toute nouvelle bande d'exercices est fournie aux étudiants au cours de la deuxième séance. Ils la travaillent deux fois de suite au rythme qui leur est propre et en contact avec le professeur. Le lendemain, ils travaillent une fois encore la bande pendant la première séance de laboratoire. Le reste du temps est consacré à la répétition des dialogues.

Les exercices que nous avons conçus pour le laboratoire relèvent sur le plan technique de l'esprit des *pattern drills* très mécanisés. Nous sommes conscients que ce type d'activité ne permet pas réellement aux étudiants de 'communiquer', mais leur donne seulement l'occasion de manipuler un énoncé suivant des consignes. Qu'il existe un fossé entre la pratique de tels exercices et l'aptitude à utiliser la langue dans une conversation, c'est certain. Reste néanmoins que la maîtrise acquise au laboratoire se répercute finalement dans l'expression libre. C'est pourquoi il appartient au professeur, au cours des conversations qui suivent les séances de laboratoire, d'assurer le transfert des acquisitions en replongeant les étudiants dans des situations naturelles. Le temps passé au laboratoire est ainsi employé à pratiquer les mécanismes grammaticaux; celui passé en classe à assimiler et à s'exprimer au sens complet du terme.

Tableaux de structure et transcription phonétique

Les problèmes abordés dans les exercices sont présentés en classe, très rapidement mais de façon active, au cours d'une conversation grammaticalement orientée. Sur la base des réponses, le professeur dégage des tableaux très simples du type suivant:

Il cherche	le [lə]	sac
	la [la]	valise

Il cherche	les [le]	sacs
		valises

Ces tableaux ont très progressivement recours à la transcription phonétique. Celle-ci y est uniquement réservée aux éléments fonctionnels de grand rendement. Chaque marque se trouve donc réalisée

sous forme d'opposition phonologique. Cette symbiose de la substance sonore et de la fonction grammaticale constitue une unité que Valdman désigne du nom de 'phonogramme'. [10])

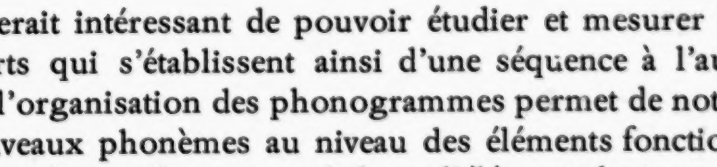
L'organisation des phonogrammes permet par exemple de mettre en évidence dans le tableau ci-dessous:

a) l'opposition masc. ≠ fém.
[lə] [la]

b) l'opposition masc. sing. ≠ masc. pluriel.
[lə] [le]

c) l'opposition fém. sing. ≠ fém. pluriel.
[la] [le]

A un stade ultérieur, qui dépendra de l'agencement du programme, on pourra étendre le champ des réalisations fonctionnellement pertinentes de la façon suivante:



Il serait intéressant de pouvoir étudier et mesurer l'influence des transferts qui s'établissent ainsi d'une séquence à l'autre. De toute façon, l'organisation des phonogrammes permet de noter l'apparition de nouveaux phonèmes au niveau des éléments fonctionnels et de les renforcer éventuellement sur la base d'éléments lexicaux.

Ex.: M*a* femme *a*ttend l*a* d*a*me *à* l'*a*rrêt.

Une telle utilisation de la transcription phonétique [11]) est bien accueillie par les étudiants plus sensibles, il est vrai, à l'aspect fonctionnel du vocabulaire, de la grammaire et de la phonologie qu'à l'aspect esthétique de la correction phonétique. [12])

---

[10]) A. Valdman – "La progression pédagogique dans les exercices structuraux" in: *Le Français dans le Monde,* 41 (1966), p. 23.

[11]) Nous n'avons pas noté d'altération de l'orthographe due au recours, d'ailleurs limité, à la transcription phonétique.

[12]) Le peu de temps dont nous disposons pour permettre aux étudiants de suivre des cours en faculté ne nous autorise pas à envisager une étape de pré-initiation phonétique.

3° -*LES PHÉNOMÈNES DE SANDHI DANS L'ÉTABLISSEMENT D'UNE PROGRESSION MORPHO-SYNTAXIQUE*

A côté des avantages propres à tout travail en laboratoire, les exercices tels que nous les concevons fournissent une progression axée sur le français parlé, sinon parfaite du moins mûrie et contrôlée. Plûtot que d'en retarder l'apprentissage à un 'stade de perfectionnement' ils permettent en particulier d'envisager systématiquement, à chaque étape, les cas d'enchaînement, de liaison, de chute de e caduc, tellement perturbateurs pour l'étranger. On considère souvent que la compétence à produire spontanément ce système d'euphonies et d'élisions relève d'un niveau avancé. Il s'agit cependant d'une urgente nécessité pour l'étudiant vivant en milieu francophone et donc continuellement obligé de décoder le français parlé.

Il arrive fréquemment, en effet, qu'une phrase prononcée à un rythme normal, présentant une structure syntaxique et un vocabulaire parfaitement connus des étudiants ne soit cependant pas comprise, même après plusieurs répétitions. Il suffira la plupart du temps de ralentir de débit pour la rendre intelligible. Une analyse des facteurs d'incompréhension révèle le plus souvent dans ce cas, l'action des phénomènes de sandhi. Ceux-ci apparaissent lorsque le discours atteint une certaine rapidité, celle du rythme normal des locuteurs francophones. Dans l'établissement d'une séquence d'apprentissage morpho-syntaxique, nous avons prêté une attention particulière à ces traits phoniques, qui, en noyant les unités discrètes, perturbent la transmission du message.

Au lieu de ralentir artificiellement le débit pendant les premiers temps de l'apprentissage, nous préférons utiliser les procédés qui, tout en permettant de maintenir le rythme normal, évitent les variations dues aux phénomènes de sandhi. Ce moyen consiste à présenter l'unité morphologique dans une structure syntaxique qui sauvegarde son intégrité phonétique.

a) La liaison dans la programmation [13]) *du substitut: en*

Reprenons l'exemple du substitut 'en' [14]). Sa nature de monosyllabe vocalique le rend phonétiquement très plastique.

[13]) Nous nous bornons ici à répertorier les problèmes posés par les phénomènes de sandhi; nous n'exposons pas les étapes de la progression morpho-syntaxique elle-même.

Dans les phrases énonciatives, on le trouve en position 2 entre le sujet et le verbe.

Ces réalisations présentent:

a) soit un enchaînement vocalique:
André en prend
[*ãdre ã*]
Son mari en prend
[*sɔ̃ mari ã*]

b) soit un enchaînement consonantique:
Elle en veut
[*ɛl ã*]
Mon pére en veut
[*mɔ̃ pɛr ã*]

c) soit une liaison avec une pré-consonne latente.
liaison en [z]: nous en cherchons
[nu*z ã*]
liaison en [n]: on en cherche
[*ɔ̃n ã*] [15])

d) soit une élision
J'en prends
[ʒã]
Il n'en veut pas
[ilnã]

e) soit encore, combiné avec les traits précédents, une liaison avec un élément post-vocalique.
J'en attends
[ʒãnatã]
Nous en invitons
[nuzãnɛ̃vitɔ̃]

La seule façon de préserver l'intégrité phonique de ce substitut est de le présenter en tête de phrase. D'après l'état d'avancement du programme, on pourra choisir comme base de transformation les structures suivantes:

---

[14]) Nous nous limitons – à ce stade – aux transformations dans lesquelles 'en' apparait comme substitut d'un nom déterminé par l'indéfini – numéral et complement d'un verbe non prépositionnel.

[15]) Fréquemment interprété par les étudiants comme une marque de négation: [*ɔn a*] cherche pas.

I. a

Voici	des	nom	pluriel
	un		masc. sing.
	une		fém. sing.
Voilà	deux trois etc.		pluriel

Type: Voici des places
Voilà une place

I. b

En	voici	–
		un
		une
	voilà	deux trois etc.

En voici } –
En voilà } une

II. a

*(c)verbe	-S.	des	nom	pl.
		un		masc.
		une		fém.s.
		deux trois etc.		pl.

*) (c) = consonne initiale.

Type: Voulez-vous des places ?
Voulez-vous une place ?

II. b

En	*(c)verbe	-S.	–
			un
			une
			deux trois etc.

En voulez-vous ?
En voulez-vous une ?

Après quoi on pourra développer systématiquement les points a) b) c) d) e) pour autant toutefois que la progression grammaticale ait tenu compte des problèmes d'enchaînements et que les étudiants aient été préparés à percevoir et à produire la liaison qui peut apparaître en I.a, si les substantifs présentent des voyelles initiales:

voici des [z] enfants –
voilà un [œ̃ n] hôtel

et l'enchaînement vocalique qui apparaît en Ia et Ib:

voici un [i œ̃]
voilà une [a yn]

b) Les problèmes de e caduc

Dans le même ordre de préoccupations, nous nous sommes attachés à systématiser les cas d'instabilité de e caduc, du moins dans la mesure où ce phénomène touche des éléments morphologiques de grand rendement.

Nous présentons tout d'abord l'unité dans un environnement phonétique qui préserve son intégrité. Ensuite, parallèlement à la progression syntaxique nous choisissons des environnements qui, à débit normal, le font apparaître sous une forme altérée – cela, de préférence par le jeu des oppositions.

Soit 'le':

I. – *au niveau de l'article*[16])

A. *Forme non altérée.*

1) à l'initiale
2) c. + 'le'

a) *le* chien court
b) il cherche *le* numéro
c) regarde *le* chien

B. *Présentation en opposition.*

Formes non altérées.

a) *le* chien
le numéro

b) elle cherche / regarde } *le* numéro

c) par *le* garage
avec *le* professeur

≠ *Formes altérées* : v. + 'l(e)'

voilà / voici / c'est } l(e) chien / l(e) numéro

Nous cherchons / Regardez } l(e) numéro

dans l(e) garage
chez l(e) professeur

II. – *au niveau du pronom*

A. *présentation de la forme non altérée.*

1) *à l'initiale*

le { voici / voilà

2) *verbe à l'impératif + le*

présente / présentez / présentons } – le

[16]) La même technique peut être utilisée pour 'ce'.

3) *c.* + *le*

Il
Elle
Jacques } l*e* présente

B. *présentation en opposition*
formes non altérées

≠ formes altérées:
v. + *l(e)* + *verbe*

a) il
elle
Paul } l*e* cherche

tu	l(e)	cherches
je on André		cherche
nous		cherchons
vous		cherchez

b) cherchez
cherchons } − l*e*

vous l(e) cherchez
nous l(e) cherchons

c) *article opposé à pronom*

présentez
présentons } l(e) professeur

présentez
présentons } − l*e*

Soit 'ne':

I. — *au niveau de la négation*: ne ..... pas

A. *présentation de la forme non altérée.*

1. *à l'initiale:*

ne { cherche / cherchez / cherchons } pas

2. *c.* + '*ne*'

il
elle
Jacques } n*e* cherche pas

B. *présentation en opposition des formes non altérées* ≠ *formes altérées : v. + 'n (e)'*

a) elle / il / Françoise } ne cherche pas

tu	n(e)	cherches	pas
je / on / Annie		cherche	
nous		cherchons	
vous		cherchez	

II. — *au niveau de la négation : ne ..... pas* + { *le* / *ce* } + *nom.*

forme altérée : v. + { *l (e)* / *c (e)* } + *nom*

Ce n'est / Je ne connais / Ne regarde { pas { c(e) / l(e) } } professeur / monsieur / garçon

III. — *au niveau de : négation + pronom.*

1) n*e* (à l'initiale) + l(e)

n*e* l(e) { cherche / cherchez / cherchons } pas

2) *c.* + *ne* + *l (e)* *v.* + *n (e)* + *le*

il / elle / son frère } n*e* l(e) cherche pas

tu	n(e)	l*e*	cherches	pas
je / on / Marie			cherche	
nous			cherchons	
vous			cherchez	

Soit le double pronom :

I. — *au niveau du groupe* { *me* / *te* / *se* } + *le*

c. + { me / *te* / *se* } + l(e)

il elle Marc	m*e* *te* *se*	l(e)	paie

v. + { m(e) / t(e) / s(e) } + l*e*

tu	t(e) m(e)	l*e*	paies
je	m(e)		
son ami	m(e) t(e) s(e)		paie
vous	m(e)		payez
nous	t(e)		payons

groupe figé

je [ʒ]	*te*	l(e)	paie dis fais donne

II.— *au niveau du groupe : ne* { *te* / *me* / *se* } *le*

c. + ne + { *m(e)* / *t(e)* / *s(e)* } + l*e*

il elle Nicole	n*e*	t(e) m(e) s(e)	l*e*	dit pas

≠ *v.* + *n(e)* + { me / *te* / *se* } + *l(e)*

je tu	n(e)	te me	l(e)	dis	pas
on		te me		dit	
eux		se		disent	

L'important n'étant pas de faire pratiquer ces réalisations selon les normes d'une stricte orthophonie — alors qu'elles sont sujettes à variations suivant les individus, mais de sensibiliser l'étudiant sur le plan de la perception de telle sorte qu'il soit capable de décoder correctement les réalisations:
[lə]/[l]; [nə]/[n]; pas [lə], pas [sə]/[pal]; [pas]; [nəl]/[nlə];
[nəmlə]/[nməl]

En ce qui concerne les éléments lexicaux caractérisés par un e caduc instable, nous contrôlons la teneur des items de façon à présenter exclusivement des formes non altérées et à éviter des transformations que les étudiants ne pourraient s'expliquer, du type:

une fenêtre { la f(e)nêtre / des f(e)nêtres.
il revient je r(e)viens.

Lorsque les étudiants possèdent un bagage lexical plus important on peut envisager les exercices systématiques sur ce genre de difficulté

il revient	je r(e)viens
Jacques repart	Annie r(e)part
Ouvre une fenêtre	Ouvre la f(e)nêtre

4°-L'ORGANISATION D'UN PROGRAMME MORPHO-SYNTAXIQUE.

Divers facteurs interviennent donc dans l'organisation du programme. Rappelons brièvement les principaux:

A. A l'intérieur d'une séquence:
- la fréquence de la structure et des éléments morphologiques qui s'y intègrent.
- Le nombre de variations morphologiques présenté par l'unité. Elles multiplient la difficulté du choix.
- Le degré de difficulté éprouvé par l'étudiant pour discriminer phonétiquement les éléments morphologiques.
- Le degré de difficulté de production des éléments morphologiques.
- L'intervention de phénomènes d'élision, d'euphonie, d'assimilation, etc.
- La complexité de la structure (nombre et longueur des composants).

– La complexité de la tâche demandée à l'étudiant. Elle se trouve liée au type d'exercice et va de la simple répétition à la transformation en chaîne.
– Le nombre de schémas intonatifs représentés.
– La rapidité d'élocution du speaker.
– La longueur totale de la séquence.

B. Dans l'organisation inter-séries.
– L'ordre dans lequel les matières se succèdent.
– La quantité de termes lexicaux introduits.
– La réutilisation constante des acquisitions antérieures.
– Le nombre de voix différentes.

Si ces facteurs sont dénombrales, ils ne sont pas toujours faciles à dissocier ni à hiérarchiser dans la pratique.

A titre d'exemple, voyons le cas d'un syntagme nominal: déterminant + nom. L'habitude est d'aborder la classe des déterminants par les définis qui présentent le taux de fréquence le plus élevé [17]).

Toutefois, s'adressant à des anglophones, on peut considérer que la série 'le, la, les', même limitée à un environnement préconsonantique propose de très sérieuses difficultés de discrimination et de production. (Cela sans tenir compte de la forme altérée par la chute du 'e' caduc: l(e).

Par contre, le numéral indéfini dont le taux de fréquence est, il est vrai, inférieur [18]) ne soulève guère de problèmes sur le plan de la discrimination. De plus, il marque le genre de façon non ambigüe, ce qui n'est pas le cas pour la variante combinatoire 'l' qui neutralise l'opposition de genre. L'indéfini apparaît ainsi comme la constante qu'il convient de faire associer aux formes lexicales lors de la mémorisation. On pourrait donc pédagogiquement, envisager de lui attribuer un ordre préférentiel du moins dans une courte séquence

---

[17]) Tableau des fréquences d'après l'élaboration du francais élémentaire

le	:	4.957	la	:	5.374			
l'	:	1.465	l'	:	1.319	les	:	3.815

[18]) Un article : 4.188 — une article : 2.780
numéral : 161 — numéral : 92
4.349 — 2.872 — des : 2.646

Ce tableau ne relève pas les occurences de ces unités en position prévocalique et ne distingue donc pas les réalisations: [œn] [dez] [lez]

ou les formes 'un, une' seraient présentées exclusivement à l'initiale. En effet, en dehors de cette position, ces formes vont constituer le second élément de liaisons ou d'enchaînements consonantiques et vocaliques qui devront donner lieu au développement de nouvelles étapes.

Le moment où celles-ci pourront être abordées demandera à être étudié. Il est apparu – lors des controles que nous avons effectuérs – que, si l'enchaînement consonantique était accessible très tôt, il n'en était pas de même de l'enchaînement vocalique, surtout s'il associe deux éléments monosyllabiques – par ex. j'ai un frère. La discrimination est si difficile dans ce cas, qu'elle détériore l'acquisition de la structure syntaxique. Les étudiants ont tendance à percevoir: 'j'ai frère'. [ʒeɶ̃]

Il est impossible de prôner un modèle de progression idéale, mais, lors de l'établissement d'un programme syntaxique, il apparaît comme extrêmement important d'établir une liste des traits phonétiques primaires à contrôler sous peine de présenter à l'étudiant des énoncés qu'il ne pourra pas décoder ou de lui en faire produire dont il ne maîtrisera pas le système combinatoire. La présentation du trait en une ou plusieurs étapes dépendra de l'organisation antérieure de la progression et des acquisitions qui se sont établies de séquence à séquence.

C'est pourquoi le programme doit être conçu en fonction d'une population déterminée et doit être contrôlé sur un échantillon de cette population.

II°- PARTIE : CONTRÔLE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE

L'application du programme élaboré à l'Institut au cours des trois années écoulées nous permet aujourd'hui de mettre globalement en évidence les avantages qu'il présente par rapport aux seuls dialogues enregistrés utilisés antérieurement. Pour ce faire, nous avons procédé à la comparaison des niveaux de connaissance de deux groupes d'élèves. L'un a suivi le cours "Voix et Images de France" élaboré par le CREDIF [19]) dans sa forme originale [20]), l'autre a bénéficié de nos exercices de laboratoire.

---

[19]) *Credif – Voix et Images de France*, Paris, Didier, 1962.

[20]) C'est-à-dire non accompagné d'exercices de laboratoire. Des exercices ont été édités depuis (*Credif*, Paris, Didier, 1967). Leur conception diffère totalement

1 *MÉTHODE D'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES.*

Le choix de la méthode d'évaluation des connaissances linguistiques s'est porté sur celle des tests standardisés dont les avantages par rapport aux méthodes d'évaluations traditionnelles sont bien connus. Le test C. G. M. 62 également conçu par le CREDIF [21]) a été adopté.

Le test C. G. M. 62 est constitué de' six épreuves; chacune d'elles permet d'obtenir des informations concernant un aspect de la connaissance du français, à savoir: la compréhension et l'expression orales et écrites, ainsi, que l'orthographe et la discrimination auditive. Un score est attribué dans chacune des épreuves, scores en fonction desquels une note globale de 0 à 20 est établie.

La distribution des notes globales est finalement divisée en cinq classes (fréquences de la loi normale). C'est sur la base de cette classification que les étudiants sont orientés vers le cours qui leur est approprié.

Après une période assez longue pendant laquelle l'étalonnage du CREDIF a été employé, un réétalonnage des épreuves basé sur les données de notre population d'étudiants s'est avéré nécessaire. Les résultats qui vont suivre sont exprimés en fonction de ce nouvel étalonnage. La note globale varie de 0 à 16. [22])

Les sujets sont des étudiants qui ont suivi le cours de l'Institut dans le but d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires dans l'une ou l'autre discipline. Ils constituent deux groupes totalisant 31 étudiants.

Remarques: Ce nombre restreint s'explique par le fait que nous avons tenu à établir nos comparaisons sur des groupes dirigés par le même professeur et ayant travaillé sur des exercices de laboratoire stabilisés. Les nécessités pratiques de l'enseignement ne nous ont pas permis de réaliser immédiatement un ensemble d'exercices. Ceux-ci furent, dans un premier temps, conçus pour faciliter l'acquisition des points où se marquaient le plus de résistance; déjà, cependant, ils se présentaient sous forme de série traitant une question de morpho-syntaxe. Par la suite, le nombre de séries a augmenté jusqu'à couvrir approximative-

---

de la nôtre. Ils sont étroitement liés aux leçons du cours V. I. F.; ils visent à en renforcer l'exploitation; ils ne se présentent pas sous la forme d'une programmation morpho-syntaxique.

[21]) *Credif, Test C. G. M. 62*, Paris, Didier, 1962.

[22]) Rapport d'activités de l'Institut Phonétique, Université Libre de Bruxelles, n° 1, p. 77, 1966.

ment le champ grammatical d'un premier degré. Au cours de cette élaboration les progressions ont été plus d'une fois modifiées tant pour assurer l'enchaînement des séries dans la perspective d'une semi-programmation que pour les corriger suivant les données révélées par les contrôles.

Les deux groupes de sujets présentent les caractéristiques suivantes

Groupe 1 : 18 étudiants, qui ont suivi le cours V. I. F., dans sa forme originale. Ce cours comporte les 32 leçons du premier degré ; il a été donné en 240 heures (20 heures par semaine).

Groupe 2 : 13 étudiants qui n'ont reçu que les 20 premières leçons de V. I. F. mais renforcées par des exercices structuraux de laboratoire. Le cours a été donné en 200 heures (20 heures par semaine). Les exercices exploitent uniquement la matière fondamentale de ces 20 leçons.

Les deux groupes se différencient donc :

1. par la quantité de matière nouvelle qui leur est enseignée : 32 leçons ou 20 leçons.
2. par les possibilités qui leur ont été offertes de renforcer les structures fondamentales.
3. par le temps total qui a été consacré à l'apprentissage : 240 heures ou 200 heures.

Par contre, il ne semble pas à priori que les deux groupes aient pu différer sur le plan de la motivation. Ils sont, comme nous l'avons dit, constitués d'étudiants étrangers qui ont en majorité l'intention de suivre des cours dans les différentes facultés de l'Université. Leur éloignement dans le temps permet d'exclure l'hypothèse d'une compétition entre eux ; d'autre part, aucun groupe n'a jamais été averti d'un 'changement de programme'. Le meme professeur, possédant une solide expérience de l'enseignement et des techniques audio-visuelles a dirigé les deux cours.

2° *RÉSULTATS.*

Le test C. G. M. 62 a été administré à tous les élèves juste au début et à la fin du cours.

Dans le tableau I figurent les résultats moyens obtenus par chacun des deux groupes ainsi que par l'ensemble des deux groupes, au début et à la fin du cours. Ce tableau fournit également les écarts-types correspondants.

Tableau I

	GROUPE 1		GROUPE 2		GROUPE 1 + 2	
	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin
moyennes	7.11	10.61	3.38	9.00	5.55	9.94
écarts-types	2.88	2.48	3.05	2.69	3.48	2.69

On remarque que dans chacun des deux groupes les connaissances, telles qu'elles sont mesurées par le C.G.M. 62 se sont accrues de manière importante; le groupe 2 qui a débuté à un niveau inférieur au groupe 1, atteste un gain, relativement plus élevé. Aussi, afin d'éliminer l'influence de la différence des niveaux de connaissance au début du cours, l'interprétation des données a-t-elle nécessité l'application d'une analyse de la covariance.

Les résultats de l'analyse apparaissent dans le tableau II. La variable x a trait aux notes du début de cours, y à celles de la fin du cours.

Tableau II

Source	S_{xx}	S_{yy}	S_{xy}	D.L.	S_{yy} corrigés	D.L.
Entre groupes	104.82	20.31	45.32	1		
Résidu	270.86	203.78	174.78	29	$90.78 = S_r$	28
Total	375.68	223.87	220.10	30	$94.92 = S_T$	29

1) $$F = \frac{\frac{S^2_{xy}}{S_{xyr}} \Big/ 1}{S_r \,/\, N-k-1} = 34.81 \qquad p \cdot < \cdot 01$$

2) $$F = \frac{\frac{S_T - S_r}{k-1}}{S_r \,/\, N-k-1} = 1.28 \qquad \text{N.S.}$$

Les deux régressions de groupe sont parallèles. Le premier rapport teste la signification de la régression commune. Le second rapport teste l'efficacité différentielle des méthodes.

Les résultats font apparaître de façon significative l'influence des connaissances initiales sur celles mesurées à la fin du cours. Par ailleurs, ils montrent que les résultats des deux groupes, à la fin du cours, ne sont pas significativement différents.

3° *DISCUSSION.*

Les deux programmes donnent donc des résultats comparables. Aussi, la supériorité la plus tangible du cours accompagné d'exercices de laboratoire réside-t-elle dans le fait que les étudiants obtiennent des résultats qui se situent au même niveau malgré un programme réduit (20 lecons contre 32) et un nombre d'heures moins élevé (200 heures contre 240). Cet avantage, nous le devons à une réorganisation complète du travail (p. 6):

- les séances journalières de laboratoire sont passées de 45 minutes à 1 heure 15 environ et ont été scindées en deux parties;
- nous avons réduit la répétition passive des dialogues de 45 minutes à 20 minutes environ. Cette réduction a été compensée par une moyenne de 50 minutes d'exercices morpho-syntaxiques. Ceux-ci favorisent une attitude beaucoup plus active et fournissent aux étudiants l'occasion d'accélérer l'acquisition des mécanismes, en utilisant leurs capacités d'analyse et de conceptualisation.

D'autre part, les tableaux de structure fournis aux étudiants permettent de leur faire appréhender très simplement les mécanismes grammaticaux et de leur fournir un support de référence. K. R. Mc Kinnon [23]) cité par J. B. Carrol (*op.cit.* (5) p. 21) confirme d'ailleurs que la méthode 'déductive' semble donner de meilleurs résultats que la procédure de découverte. Ces tableaux étaient organisés avec la participation des étudiants sur la base des acquisitions accumulées par la pratique des dialogues, mais avant de passer aux exercices structuraux sur phrases isolées qui permettent d'envisager séparément tous les aspects d'un problème et de faire assimiler le fonctionnement des mécanismes.

En ce qui concerne la prononciation, nous ne pouvons, dans le cadre de cette expérience, préciser le bénéfice tiré du recours à l'utilisation limitée de la transcription phonétique. Notons cependant

---

[23]) K. R. Mc. Kinnon, *An experimental study of the learning of syntax in second language learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Harvard University, 1965.

que les étudiants se sont montrés fort intéressés par son aspect fonctionnel et que nous n'avons pas remarqué d'interférence avec l'orthographe.

En conclusion, bien que l'on puisse dire que le cours actuel offre un champ plus étroit que le cours initial, les connaissances acquises grâce à lui sont plus solidement fixées et préparent mieux les étudiants aux acquisitions futures. Quant à la réduction du nombre d'heures de cours, de 240 à 200, soit deux semaines sur douze, elle représente un gain de temps très appréciable et très apprécié.

M. Wajskop-Hianne et A. Renkin
Institut de Phonétique
Université Libre de Bruxelles

© 1963
Julius Groos Verlag

6900 Heidelberg/Germany, Gaisbergstraße 6-8
P. O. Box 629.
Cable Address: Groos Heidelberg

Banking Accounts:
No. 02/52338 Deutsche Bank Heidelberg
No. 1933936 Commerzbank Heidelberg

Printed by Julius Beltz, Weinheim/Germany

Published quarterly
Erscheint vierteljährlich

Editors:
Prof. Dr. Bertil Malmberg,
University of Lund/Sweden
Prof. Dr. Gerhard Nickel,
Universität Kiel/Germany

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY Julius Groos Verlag
TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE U.S. OFFICE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER."